

TITRE: L'EXPÉRIENCE ESTHÉTIQUE, UN ENJEU POUR L'ÉDUCATION ET LA DÉMOCRATIE

AUTEUR(S): ALAIN KERLAN, UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON2

PUBLICATION: DISCOURS, USAGES, TRACES DE L'EXPÉRIENCE ESTHÉTIQUE EN CONTEXTE SCOLAIRE.
PERSPECTIVES CROISÉES.

DIRECTEURS: MARIE-CHRISTINE BEAUDRY, SYLVAIN BREHM ET JEAN-FRANÇOIS BOUTIN

PAGES: 116 - 140

URI: [HTTP://HDL.HANDLE.NET/11143/14644](http://hdl.handle.net/11143/14644)

DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.17118/11143/14644](https://doi.org/10.17118/11143/14644)

L'expérience esthétique, un enjeu pour l'éducation et la démocratie

Alain Kerlan, Université Lumière Lyon2 – Laboratoire *Éducation Cultures Politiques*

Résumé : L'expérience esthétique est redevenue une référence majeure tant dans le champ de l'art que dans celui de l'éducation. Cette réhabilitation est indissociable du constat d'un déficit de l'expérience, du vécu expérientiel, dans les modes de vie propres à la modernité. On ne peut bien comprendre l'intérêt que revêt l'expérience esthétique pour la problématique éducative sans l'inscrire dans cette perspective. Pour les mêmes raisons, l'une des formes les plus singulières que prend le recours éducatif à l'art, l'intervention de l'artiste, la résidence artistique en milieu scolaire, ne peut pas être dissociée des autres formes d'intervention de l'artiste dans la cité. Dès lors, l'accès de tous à l'expérience esthétique constitue un enjeu démocratique. Il est nécessaire à l'accomplissement de la démocratisation culturelle, qui ne peut se limiter à l'accès aux œuvres et à la pratique artistique. Après avoir rappelé, en appui sur les travaux de Jean-Marie Schaeffer et de Marianne Massin, les caractéristiques spécifiques de l'expérience esthétique et défini la conduite esthétique comme caractéristique anthropologique, après avoir montré la part qu'y tient l'enfance, la conception éducative avancée ici allie une esthétique de la sensorialité à une pédagogie de la créativité, définie avec Winnicott comme « mode créatif de perception ». Elle propose enfin de donner à cette conception le fondement anthropologique que constituent les trois invariants présents selon Hans G. Gadamer dans toute œuvre d'art comme dans toute expérience esthétique : le jeu, le symbole, la cérémonie.

Mots-clés : Expérience, résidence artistique, conduite esthétique, sensorialité, créativité, démocratisation

Introduction : L'expérience esthétique réhabilitée

Avant de s'aventurer dans une tentative de définition de ce qu'est l'expérience esthétique, et de tâcher d'apprécier quel peut être l'apport de cette notion tant à l'éducation artistique qu'à l'éducation générale, il convient de prendre en considération le contexte dans lequel l'expérience esthétique est (re)devenue une référence majeure.

Un ouvrage récent peut servir à cette nécessaire mise en perspective. Il s'agit du livre de Marianne Massin, *Expérience esthétique et art contemporain*, paru en 2013 aux Presses universitaires de Rennes. C'est en effet en premier lieu dans le champ de la philosophie et de l'histoire de l'art que la notion d'expérience esthétique fait l'objet d'une réhabilitation. La réflexion de Marianne Massin, nourrie d'un grand nombre des travaux philosophiques et esthétiques consacrés à cette thématique, se développe sur deux principales lignes croisées. La première plaide « pour une effective réhabilitation » de l'expérience esthétique, défend « la nécessité de la réhabiliter », et entreprend « en outre de montrer que certaines propositions de l'art contemporain contribuent à renouveler en profondeur l'idée même d'expérience esthétique » (Massin, 2013, p. 8). La seconde ligne articule la réhabilitation de l'expérience esthétique avec la réhabilitation de l'expérience elle-même, va « du renouveau de l'expérience esthétique au renouveau de l'expérience » (Massin, 2013, p. 15). Cette seconde considération est je crois de la plus grande importance, y compris et peut-être tout particulièrement sur le plan éducatif. En effet, selon un diagnostic établi dès les années 1930 par Walter Benjamin, nombreux sont les penseurs à caractériser la modernité par un déficit massif de l'expérience, par un déclin de la valeur que la tradition accordait à l'expérience. Walter Benjamin l'avait formulé sous cette forme : « Le cours de l'expérience a chuté » (2000, p. 365). Giorgio Agamben est plus explicite encore. Son diagnostic porte sur *l'impossibilité* même de l'expérience, d'une véritable expérience, dans le monde moderne :

Il n'est presque plus rien en effet, écrit-il, qui puisse se traduire en expérience : ni la lecture du journal, si riche en nouvelles irrémédiablement étrangères au lecteur même qu'elles concernent ; ni le temps passé dans les embouteillages au volant d'une voiture ; ni la traversée des enfers où s'engouffrent les rames de métro... L'homme moderne rentre chez lui le soir épuisé par un fatras d'événements – divertissants ou ennuyeux, insolites ou ordinaires, agréables ou atroces – sans qu'aucun d'eux ne se soit mué en expérience. (Agamben, 2000, p. 24-25)

C'est sur ce fond d'une dévalorisation de l'expérience comme *Bildung* que l'expérience esthétique prend toute sa valeur. Marianne Massin en est convaincue : la possibilité même d'une expérience esthétique indique que la chute du cours de l'expérience annoncée par Walter Benjamin « n'est pas une radicale destruction ». L'art d'aujourd'hui en témoigne : « certaines réalisations artistiques actuelles répondent à leur manière à ce déclin de la valeur "expérience" » (Massin, 2013, p. 16).

La « réhabilitation » de l'expérience esthétique déborde donc largement, dans ses enjeux, le seul champ de l'art et de l'esthétique. L'expérience esthétique pourrait bien être une voie privilégiée pour renouer avec ce vécu expérientiel nécessaire mais qui ne cesse d'échapper à l'homme contemporain. L'ambition théorique qu'affiche Marianne Massin fait écho pour moi à l'ambition inhérente au recours éducatif à l'expérience esthétique : l'enjeu est bien « de réévaluer, par et dans l'esthétique, la place et la fonction de l'expérience », de tirer de meilleur profit éducatif de « la relation qu'une telle expérience entretient avec nos autres expériences et avec la possibilité même de construire et former des expériences cruciales et fertiles » (Massin, 2013, p. 16).

On ne s'en étonnera pas : le contexte dans lequel il convient de situer l'intérêt que soulève le thème de l'éducation artistique dans le champ éducatif est également marqué par la nouvelle attention dont bénéficient la pensée et l'œuvre d'un célèbre philosophe et pédagogue : John Dewey¹. Comme on le sait, la notion d'expérience occupe une place centrale tant dans la pensée du fondateur du pragmatisme que dans celle du pédagogue de l'éducation progressiste que fut indissociablement John Dewey. Comme on le sait parfois moins, l'ultime œuvre de John Dewey était consacrée à la philosophie de l'art. Il ne s'agissait pas seulement, pour le père du pragmatisme, de démontrer la capacité et la pertinence du pragmatisme à élaborer une philosophie pragmatiste de l'art, mais bel et bien d'éclairer l'ensemble de la pensée pragmatique, y compris dans sa dimension éducative, à la lumière de l'art et de l'esthétique. Le titre de l'ouvrage paru en 1934 le dit assez bien : *Art as experience*. On peut y lire ce propos dont on mesurera la portée tout à la fois philosophique, anthropologique, et éducative :

Une philosophie de l'art est stérile, si elle ne nous rend pas conscients de la fonction de l'art par rapport à d'autres modes d'expérience, si elle ne nous montre pas pourquoi cette fonction est réalisée de façon si insuffisante, si elle ne suggère pas les conditions qui permettraient que cette fonction soit remplie avec succès². (Dewey, 2010, p. 83)

J'ajouterai seulement, pour ne pas trop étirer ce propos introductif qui n'a d'autre ambition que de brosser à gros traits quelques lignes d'un contexte nécessaire à la compréhension élargie de l'importance croissante que revêt l'expérience esthétique pour la problématique éducative, que l'ensemble des considérations que je viens d'aborder conforte l'hypothèse que j'avais tenté de développer en 2004 : si, comme je l'avais avancé, *un paradigme esthétique en éducation* (Kerlan, 2004) – un paradigme alternatif promouvant des valeurs et des comportements liées à la sensibilité esthétique – se développe dans le champ de l'éducation et tend à infléchir le paradigme de la rationalité, ce mouvement, cette « tentation esthétique » participent d'un mouvement plus général de la société.

L'art est fort loin d'occuper, dans l'éducation, la place que devrait lui assurer son importance humaine, sociale et anthropologique. Le décentrement de la problématique éducative du côté de l'expérience esthétique permet-il d'y remédier ? Je rejoins au moins la conviction de Jean-Marie Schaeffer : « Si nous comprenions réellement la logique et la dynamique de l'expérience esthétique nous aurions du même coup une compréhension profonde de ce qui est au cœur des pratiques artistiques conçues comme pratiques existentiellement et socialement marquées » (2015, p. 12). Voilà d'ailleurs une formulation qui me paraît assez bien circonscrire tout à la fois les enjeux et les raisons de l'éducation artistique, et qu'on devrait toujours avoir en tête : il s'agit bien de faire place dans l'éducation générale aux pratiques artistiques – sans les réduire bien sûr aux seuls savoir-faire artistiques – en tant qu'elles sont des pratiques *existentiellement* et *socialement* marquées.

1. On peut ici renvoyer à la lecture de l'ouvrage que consacre à l'œuvre de Dewey un philosophe de l'éducation, Michel Fabre. L'intérêt central que porte cet auteur à Dewey est indissociable de sa réflexion éducative. Voir Fabre (2015).

2. Pour prendre la mesure de la question de l'art dans la pensée éducative de Dewey, on peut se reporter à Jackson (1998).

Expérience esthétique et éducation

Pour tenter maintenant d'analyser de façon plus spécifique l'importance que prend aujourd'hui le thème de l'expérience esthétique dans le champ éducatif, il convient de considérer quelques autres préalables nécessaires.

Un fait social remarquable : l'intervention des artistes dans la société

Le premier préalable est un fait social remarquable, auquel, selon moi, on ne prête pas une attention suffisante. Il s'agit de l'intervention des artistes, *en tant qu'artistes* dans la cité : à l'hôpital, dans les prisons, auprès des réfugiés, auprès de grévistes, avec des sans-abris, dans les banlieues et leurs quartiers dits « sensibles », etc., *et aussi à l'école*, en de nombreux autres lieux et auprès d'une diversité de groupes sociaux, l'engagement des artistes est l'un des traits marquants des développements de l'art contemporain. Certes, le phénomène est inégalement présent si on le regarde à l'échelle mondiale. Il n'en s'agit pas moins d'un processus en voie de mondialisation, dont témoignent d'ailleurs, tout particulièrement sur le plan éducatif, l'appui et l'audience que lui apporte l'UNESCO.

J'ai indiqué l'école comme l'un des lieux et d'institutions parmi d'autres bénéficiant de l'intervention des artistes. Il est vrai que l'attention porte le plus souvent sur l'artiste intervenant dans le champ éducatif. A juste titre, d'ailleurs, dans la mesure où ce phénomène spécifique – l'intervention de l'artiste à l'école – est en effet central, porté de façon plus marquée par les politiques éducatives et les institutions qui les relaient que ce n'est le cas, par exemple, de la politique pénitentiaire pour ce qui concerne l'intervention des artistes en milieu carcéral. A ce titre, ce phénomène spécifique éclaire sans doute le phénomène global.

Ce serait toutefois une erreur de dissocier l'intervention des artistes dans l'école de leur intervention dans d'autres lieux sociaux. Bien souvent, et même le plus souvent, pour ce qui concerne au moins le cas français, ce sont les mêmes artistes qui sont appelés à intervenir *et* dans les écoles, *et* dans les prisons et hôpitaux, etc. On est en droit de se demander si les problématiques éducatives ne souffrent pas notamment aujourd'hui de l'isolement épistémologique dans lequel les tiennent des « sciences de l'éducation » fascinées par les didactiques et les technologies éducatives, et qui semblent avoir oublié la toute première leçon de Durkheim : l'éducation est d'abord un processus social, une fonction sociale, en relation intime avec toutes les autres dimensions de la société.

Cependant, ne confondons pas ce que la société et l'État éducateur attendent de l'intervention des artistes, et l'apport effectif des artistes. L'attente des institutions est aisément repérable : elle est inscrite dans les politiques éducatives, culturelles, carcérales... L'assentiment de l'artistes à ces visées explicites est en somme la clé qui lui ouvre l'entrée des lieux. Mais au-delà de ces visées officielles, une question mérite d'être posée : qu'apporte spécifiquement l'artiste dans ces lieux qui lui ouvrent leurs portes, quand il est à l'œuvre avec les élèves, les malades, les hommes et les femmes en détention, etc. ? La réponse la plus simple, mais de la plus grande importance, me semble être celle-ci : un vécu très spécifique, celui d'une expérience *sensible, émotionnelle*, partagée dès lors qu'ils sont engagés, enrôlés, impliqués dans la démarche créatrice de l'artiste. Ce que permet donc l'intervention de l'artiste, c'est d'abord *une expérience esthétique en partage*.

Un fait non moins remarquable : l'artiste en tant qu'artiste comme recours éducatif

Pour prendre la mesure de ce qui est en jeu dans ce qu'on appelle en France « éducation artistique et culturelle » (EAC), il me semble nécessaire de ne pas s'en tenir à un point de vue didactique. Non, l'EAC n'est pas seulement une autre manière – une meilleure manière – d'enseigner les arts. D'une certaine façon, l'EAC marque une rupture dans l'histoire de l'enseignement général des arts, une rupture dans le processus de didactisation. Le recours aux artistes tourne le dos à ce processus : ce que l'école attend de l'artiste, c'est d'abord qu'il soit et demeure un artiste à part entière. À l'artiste, on demande d'être un artiste en exercice, et c'est à ce titre qu'on y recourt. Et si son intervention a des effets éducatifs, c'est à sa posture et à sa pratique d'artiste qu'ils se rapportent, et non à un savoir-faire pédagogique et relationnel qui viendrait s'ajouter à ses compétences artistiques. Là est l'importance structurelle de la figure de l'artiste. S'il y a quelque chose de neuf dans le champ éducatif, sur le plan artistique, et même plus largement dans l'école, c'est bien cette entrée des artistes en tant qu'artistes dans le champ éducatif.

La politique éducative qui promeut et assume cette entrée de l'artiste dans l'école pratique une politique relevant de la stratégie du Cheval de Troie : elle fait entrer l'artiste dans l'enceinte scolaire sous le dehors prestigieux de l'art, mais celui-ci bien vite ne s'en tient nullement à ce rôle décoratif et consensuel. Un artiste dans une école nécessairement se heurte aux contraintes spécifiques de la forme scolaire – l'organisation de l'espace, du temps, la relation maître-élève, le caractère scriptural et « disciplinaire » des savoirs, etc. – et nécessairement, s'il veut tenir ses engagements d'artiste, les contourne, les déplace, les transforme. En somme, on fait pénétrer l'artiste dans l'école comme *catalyseur du changement dans l'école*. L'expérience esthétique partagée – entre les artistes, les élèves, mais aussi les enseignants – peut être considérée comme le vecteur de cette catalyse, de ce changement. C'est pourquoi il est essentiel d'en comprendre la spécificité. Et, comme dans l'histoire du Cheval de Troie, la « victoire » suppose de trouver des alliés dans la place même : les enseignants qui accueillent les artistes sont ces alliés. Eux-mêmes bien souvent attendent des artistes qu'ils les aident à « changer l'école ».

Un fait politique, aussi : expérience esthétique et démocratisation

Avant toutefois d'en venir à cette spécificité de l'expérience esthétique, un dernier préalable, d'ordre politique cette fois, s'impose. Il concerne ce qu'on appelle la démocratisation culturelle.

La thèse que je défends et reprendrai brièvement ici invite à considérer que nous sommes engagés dans une troisième phase – ou une troisième strate – de la démocratisation culturelle. La première phase consistait et consiste toujours à permettre à tous et à chacun d'*accéder au patrimoine de l'art et de la culture*. La nécessité démocratique de cette appropriation fait consensus, et si d'incontestables progrès ont été réalisés, le processus est loin d'être abouti et doit être poursuivi. Il en va de même de la seconde phase ou strate. Elle est caractérisée par l'ambition de permettre à chacun d'*accéder aux pratiques artistiques de son choix*. Il s'agit là encore, chacun en conviendra, d'une autre dimension, tout aussi nécessaire, de la démocratisation, et qui doit également être poursuivie. Mais est-ce suffisant ? Nous devons constater que non. Il existe en effet une autre dimension de la démocratisation culturelle, que nous découvrons aujourd'hui comme une nouvelle exigence démocratique : permettre à tous et à chacun d'*accéder à une véritable expérience esthétique*. Et il s'agit plus que d'une étape supplémentaire ; cette troisième strate est peut-être bien la base des deux autres, le socle de tout l'édifice. C'est une strate que nous pouvons qualifier de *fondatrice* ou de *refondatrice* : *sans expérience esthétique préalable*, l'accès aux œuvres et même à la pratique artistique n'est nullement assuré. Une nouvelle et essentielle étape de la démocratisation dans le domaine de l'éducation artistique passe donc par l'accès de tous à l'expérience

esthétique, comme expérience humaine fondamentale, et clé de l'accès tant aux œuvres qu'à une pratique personnelle féconde.

Ce point de vue mériterait une mise en perspective historique qui ne peut être développée ici. Je me contenterai d'indiquer que l'idée d'un lien nécessaire entre la sensibilité esthétique et la démocratie était déjà au cœur des *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme* (1795) de Friedrich Von Schiller. S'adressant au Duc Chrétien-Frédéric de Holstein-Augustenburg, le dramaturge, poète et philosophe Schiller s'efforçait de convaincre ce prince éclairé, soucieux de liberté, de la nécessité d'en passer par une éducation esthétique pour tous. Selon cet admirateur de la Révolution française qu'était le poète, si celle-ci s'était égarée dans la violence, la raison était à chercher dans le cœur d'une humanité insuffisamment éduquée. Seul l'art, et plus précisément l'éducation esthétique de l'humanité, pourraient y remédier. La lettre 2 s'adressait au Duc en ces termes : « J'espère vous persuader (...) que même pour résoudre dans l'expérience le problème politique (...), la voie à suivre est de considérer d'abord le problème esthétique ; car c'est par la beauté que l'on s'achemine à la liberté » (1992, p. 91). Nous ne tranchons ici ni sur la pertinence, ni sur la justesse du point de vue de Schiller ; par contre, il nous semble important de prendre en considération la double dimension, historique et philosophique, du lien établi entre sensibilité esthétique et démocratie.

Qu'est-ce que l'expérience esthétique ?

Après cette vaste mais nécessaire mise en perspective, on peut tenter de définir et d'explicitier ce qu'est l'expérience esthétique, et surtout tenter de comprendre comment et pourquoi elle a pris l'importance qu'on lui connaît aujourd'hui, tout particulièrement dans le champ éducatif.

Une expérience culturellement et « naturellement » très diversifiée...

La voie la plus simple est tout simplement de commencer par prendre en considération la grande diversité, *culturelle et naturelle*, des objets et des situations auxquels le qualificatif « esthétique » renvoie. Insistons d'emblée sur ce point : l'expérience esthétique n'est en rien l'apanage de la rencontre avec les œuvres d'art et de culture, elle est tout autant présente dans une certaine forme de rencontre avec des objets et des spectacles relevant de la nature, même les plus ordinaires. C'est ce qu'exprime très efficacement Jean-Marie Schaeffer :

Essayer de comprendre les faits esthétiques revient à chercher ce qu'il peut y avoir de commun entre, par exemple, un enfant qui est passionné par un dessin animé passant à la télé, un insomniaque qui trouve le repos en écoutant le chant matinal des oiseaux, un amateur d'art qui est enthousiasmé ou déçu par une exposition consacrée à Beuys, un lecteur ou une lectrice plongé(e) dans un roman, un courtisan de l'époque du Roi-Soleil assistant à une représentation de *Phèdre*, une jeune femme japonaise du XI^e siècle *émue par* la contemplation d'un jardin recouvert de rosée, des villageois assis en cercle autour d'un aède grec, d'un guslar yougoslave ou d'un griot africain, un amateur de musique assistant à un concert de l'Ensemble intercontemporain ou à un concert de Led Zeppelin (en citant ce groupe hélas défunt, je parle pour les amateurs de rock de ma génération), des touristes admirant le Grand Canyon, un maître de thé soupesant et scrutant un bol à thé après avoir avalé son contenu, et ainsi de suite. Bref, les situations pertinentes sont très diverses. Il n'est donc pas *étonnant* que le terme esthétique mobilise en général chez chacun d'entre nous des prototypes mentaux très spécifiques. Ces prototypes sont très sélectifs selon – dans le désordre – notre histoire personnelle, notre niveau de scolarisation, la culture à laquelle nous appartenons, le moment de la journée, notre classe d'âge, nos autres occupations ou

soucis, notre milieu social, notre *état* de santé physique ou mental, et ainsi de suite. Aussi est-il très difficile de partir d'une compréhension partagée du terme. (2000, p. 13)

Je devais citer un peu longuement ce texte pour être fidèle à ce que veut mettre en lumière la longue et hétéroclite liste qui le compose. D'une certaine façon, *tout* peut faire l'objet d'une expérience de type « esthétique ». On peut même estimer que bien des expériences esthétiques sont vécues sans même être qualifiées comme telles. Et c'est, sur le plan éducatif, une excellente nouvelle : chacun, dans son propre vécu, trouvera, si on l'incite à l'y chercher, quelque chose qui relève d'une expérience esthétique, et il n'est nullement nécessaire qu'il ait fréquenté les musées pour l'y trouver.

L'enseignement plus général, d'ordre philosophique, qui peut être tiré de la liste proposée par Jean-Marie Schaeffer – et que chacun pourrait prolonger à sa guise – est non moins intéressant sur le plan éducatif. La diversité potentiellement infinie des objets, scènes, spectacles, etc., susceptibles d'être à la source d'une expérience esthétique indique que ce n'est pas dans les objets – pas même les œuvres – qu'il convient de chercher la nature ou la spécificité de ce que désigne le qualificatif « esthétique », mais dans l'expérience elle-même, dans le sentiment qu'éprouve le sujet dans cette expérience-là. C'est précisément ce déplacement qu'opérait Emmanuel Kant dans sa troisième Critique, dans la *Critique de la faculté de juger* : en ne cherchant plus dans les œuvres elles-mêmes et leurs canons ce qu'est la beauté, mais dans le sentiment, la sensibilité d'un sujet quand il porte ce jugement : « C'est beau ». La conséquence éducative est de grande portée : l'accès aux œuvres passent par une éducation du « jugement de goût » – selon le vocabulaire classique – et plus largement par l'éducation de sa sensibilité esthétique.

Mais une diversité qui a néanmoins en commun une forme spécifique d'attention

L'unité de cette diversité d'expériences à caractère esthétique est donc à rechercher du côté du sujet, et plus particulièrement dans une attitude spécifique face au monde, dans une modalité particulière de l'attention portée aux choses. S'il y a quelque chose de commun dans cette très grande diversité, c'est d'abord une forme spécifique d'attention, « *une structure intentionnelle qui est la même dans toutes les situations* », comme l'écrit Schaeffer (2000, p. 14). Il s'agit bien d'une attention : il convient de suspendre tout autre intérêt pour être présent autant à la musique que j'écoute qu'aux bruissements de la forêt et des feuilles mortes sous mes pas. Je suis alors tout entier dans cette écoute et dans le plaisir de cette écoute.

Et comme l'indique encore la liste de Schaeffer, cette attitude, ce type d'attention semble bien être présent dans toutes les cultures. Elle est donc un trait anthropologique : un « propre » de tout être humain. Dans le langage combiné de l'anthropologie et de la psychologie cognitive confirmant sur ces points la spéculation philosophique, Jean-Marie Schaeffer résume en ces termes : « l'attention esthétique est une composante de base du profil mental humain » (2000, p. 15). L'éducateur est alors renvoyé à la dimension anthropologique de sa tâche : l'être humain n'est pas seulement *Homo Sapiens*, pas seulement *Homo Faber*, il est aussi *Homo Aestheticus*, et l'éducation esthétique est tout aussi importante que l'éducation scientifique ou l'éducation technique.

Une expérience « déjà-là » dans l'expérience ordinaire

La sensibilité esthétique serait donc l'une des « communes » caractéristiques de l'humanité. En somme, le « sens commun » ne serait pas, ou du moins pas seulement, « le bon sens », au sens cartésien, le sens rationnel, mais aussi, mais peut-être d'abord, le sens esthétique. La philosophie kantienne le laissait d'ailleurs entendre. De plus, l'expérience esthétique ne serait pas une expérience exceptionnelle, relevant de l'exception, mais une expérience déjà là dans l'expérience ordinaire, dans l'expérience quotidienne, dès lors qu'il s'agit d'une expérience pleinement accomplie, authentique. L'ouvrage majeur de John Dewey, *Art as experience* (1934), est entièrement consacré à cette démonstration : c'est dans l'expérience ordinaire, quotidienne, que se trouve la clé de l'expérience esthétique.

Afin de comprendre l'esthétique dans ses formes accomplies et reconnues, écrit John Dewey, on doit commencer par la chercher dans la matière brute de l'expérience, dans les événements et les scènes qui captent l'attention auditive et visuelle de l'homme, suscitent son intérêt et lui procurent du plaisir lorsqu'il observe et écoute, tels les spectacles qui fascinent les foules. (2010, p. 23)

Etonnante déclaration, aux yeux de quiconque réserverait l'expérience esthétique au seul musée. Mais la philosophie de l'art de John Dewey prend le contrepied : c'est dans l'expérience ordinaire et dans la vie quotidienne que se trouve la source vivante de ce que les musées enferment dans leurs murs.

La liste des exemples que donne Dewey pour illustrer son propos complète à merveille celle de Jean-Marie Schaeffer, en la tirant du côté de l'ordinaire transfiguré. Quels sont donc « ces événements et ces scènes » qui permettraient de comprendre ce qu'est l'esthétique la plus raffinée ? C'est, par exemple, poursuit Dewey :

La voiture des pompiers passant à toute allure, les machines creusant d'énormes trous dans la terre, la silhouette d'un homme, aussi minuscule qu'une mouche, escaladant la flèche du clocher, les hommes perchés dans les airs sur des poutrelles, lançant et rattrapant des tiges de métal incandescent. Les sources de l'art dans l'expérience humaine seront connues de celui qui perçoit comment la grâce alerte du joueur de ballon gagne la foule des spectateurs, qui remarque le plaisir que ressent la ménagère en s'occupant de ses plantes, la concentration dont fait preuve son mari en entretenant le carré de gazon devant la maison, l'enthousiasme avec lequel l'homme assis auprès du feu tisonne le bois qui brûle dans l'âtre et regarde les flammes qui s'élancent et les morceaux de charbon qui se désagrègent. (2010, p. 23)

Oui, même le spectacle d'un joueur de football, l'attention heureuse d'une ménagère jardinant, celle que porte son époux à la pelouse : le secret de l'esthétique est dans l'exceptionnalité de ces expériences « ordinaires ». Pourquoi parler ici d'« exceptionnalité » ? Tout simplement parce que ce sont des expériences qui ne dissocient pas les dimensions dont se composent une expérience pleinement accomplie : l'attention ne se dissocie pas du plaisir, ni le cognitif de l'émotionnel. Une expérience pleinement accomplie forme un tout, et constitue une unité, ne cesse de dire John Dewey. Une véritable expérience, écrit-il, « a une unité qui la désigne en propre : ce repas-là, cette tempête-là, cette rupture-là d'une amitié » (2010, p. 83). Son unité est celle de l'engagement de l'être tout entier, dans la pluralité indistincte de ses dimensions. Cette unité, précise encore Dewey, « n'est ni émotionnelle, ni pratique, ni intellectuelle », en ce sens qu'il s'agit là de distinctions réflexives qui ne sont faites qu'après coup, mais n'existent pas dans le tout que constitue l'expérience. Et c'est en cela que l'expérience vraie est le prototype de toute expérience dite « esthétique », y compris de celle que procure l'œuvre d'art.

Dès lors, le problème que pose l'esthétique selon John Dewey définit du même coup la tâche éducative : il s'agit de restaurer la continuité entre l'expérience ordinaire et l'expérience artistique, entre l'expérience esthétique « ordinaire » et la rencontre des œuvres d'art, de « rétablir la continuité entre l'expérience esthétique et les processus normaux de l'existence » (2010, p. 30). Cette continuité est d'ailleurs déjà sensible dans les exemples que propose Dewey et les brèves descriptions auxquelles ils donnent lieu : cette silhouette d'homme perché sur la flèche d'un clocher n'est pas sans évoquer les images d'un photographe comme Willy Ronis, et la sirène des pompiers pourrait être intégrée à une symphonie de Charles Ives, comme sa tache de couleur être au cœur d'une toile de Nicolas de Staël...

La part de l'enfance et la tâche éducative

De plus, comme on l'aura remarqué, les exemples de Dewey sont des spectacles et des scènes qui ne sont pas sans évoquer l'univers de l'enfance. La relation entre l'enfance et l'esthétique est en effet une donnée que soulignent nombre de philosophes et d'artistes, à commencer par Charles Baudelaire. Elle est particulièrement présente dans les récits biographiques des artistes. Jean-Marie Schaeffer en relève l'importance tant chez Stendhal que chez un écrivain chinois du 18^e siècle, Shen Fu, ou encore chez James Joyce. Ainsi Stendhal, se rappelant « ses premiers plaisirs musicaux », fait de quelques scènes « ordinaires » la source de ses premières expériences esthétiques :

Le son des cloches de Saint-André, *surtout sonnait pour les élections* une année que mon cousin Abraham Mallein *était* président ou simplement *électeur* ; 2 / Le bruit de la pompe de la place Grenette quand les servantes, le soir, pompaient avec la grande barre de fer ; 3 / Enfin, mais le moins de tous, le bruit d'une flûte que quelque commis marchand jouait à un quatrième *étage* de la Grenette. (Cité dans Schaeffer, 2000, p. 14)

Et Shen Fu se souvenant de ses occupations d'enfance favorites :

Quand j'*étais* enfant je parvenais à distinguer les objets les plus menus, et pour tous ceux que je trouvais, mon plus grand plaisir était de m'absorber dans la contemplation minutieuse de tous les détails de leur forme et de leur constitution. (...) Dans notre jardin, au pied d'une terrasse envahie d'herbes folles, il y avait un muret de terre au creux duquel j'avais l'habitude de me tapir ; dans cet observatoire, je me trouvais juste au niveau du sol, et à force de concentrer mon attention, les herbes sous mes yeux finissaient par se transformer en forêt où les insectes et les fourmis faisaient figure de fauves en maraude... La moindre taupinière paraissait une montagne, et les creux du sol devenaient les vallées d'un univers à travers lequel j'entreprenais de grands voyages imaginaires Ah ! que j'étais heureux alors ! (Cité dans Schaeffer, 2000, p. 14)

Les exemples de cet ordre sont légions. Tous, relève Jean-Marie Schaeffer, font de l'enfant « le sujet de l'expérience esthétique », et précisément parce qu'il est un enfant. En d'autres termes, l'expérience esthétique est bien déjà là, et même particulièrement là, dans sa spécificité, dès l'enfance. Ces récits d'artistes, ont, dans une perspective éducative, et plus largement dans une perspective anthropologique, un immense mérite : celui « de nous rappeler que l'enfance est un temps d'expériences esthétiques, sinon particulièrement riches, du moins particulièrement marquantes, et ce au sens le plus fort du terme, c'est-à-dire en tant qu'elles orienteront largement notre vie esthétique d'adulte, fut-ce à notre insu » (Schaeffer, 2000, p. 15). A certains égards, la part de l'esthétique dans l'enfance est la tâche aveugle de la psychologie de l'enfant dominante dans la culture et la formation des enseignants. Tout comme Antonio Damasio (1995) décèle superbement « *L'erreur de Descartes* »,

il y aurait lieu de pointer du doigt *l'erreur de Piaget* : tout entière occupée à lire dans le développement de l'enfant l'épigénèse de la raison, la psychologie cognitive est littéralement aveugle à ce que pourraient comporter de dimension esthétique les réponses et les comportements des enfants aux diverses situations, épreuves, questionnements auxquels la sagacité piagétienne les soumet ; a-t-on jamais vu par exemple le psychologue s'intéresser au choix de *la couleur* de l'objet chez un enfant au stade des collections figurales ? Il faudrait relire et *refaire* tout Piaget de ce point de vue...

Pour l'éducateur, la leçon à tirer est claire : tout mettre en œuvre pour nourrir dès l'enfance et dans l'enfance ce temps des expériences esthétiques, au profit de l'enfance d'abord, c'est essentiel, et par là même au profit de notre vie esthétique d'adulte. Cette perspective, cette ambition donnent peut-être la vraie mesure de la tâche éducative en ce domaine. Deux axiomes la guide constamment : 1) C'est dans *l'expérience esthétique de l'enfant* (notamment) qu'on peut approcher au plus près ce que c'est que l'expérience esthétique ; 2) c'est sur *la nature de l'expérience esthétique* qu'il convient de prendre appui pour éduquer.

En résumé...

Les travaux récents tant en philosophie esthétique que dans le champ des sciences cognitives et de la psychologie cognitive post-piagétienne, dans celui des neurosciences, permettent de connaître et de reconnaître aujourd'hui les caractéristiques spécifiques de ce qu'on peut appeler la conduite esthétique. Il est d'ailleurs tout à fait remarquable que les découvertes faites aujourd'hui sur le fonctionnement cérébral en « mode esthétique » recoupent bien souvent ce qu'avait anticipé la spéculation philosophique. En m'en tenant aux ouvrages à valeur de synthèse de Jean-Marie Schaeffer et de Marianne Massin, je résumerai ainsi ces principales caractéristiques de l'expérience esthétique.

L'expérience esthétique selon Jean-Marie Schaeffer

Il s'agit bien d'une *expérience vécue*. Elle a lieu principalement dans notre relation *avec les œuvres d'art, mais pas seulement, ni exclusivement*.

C'est une expérience banale mais singulière, présente dans toutes les cultures : « Il s'agit donc d'un type d'expérience, à bien des égards, *banale*, mais en même temps singulière ou prégnante, ce qui explique pourquoi toutes les cultures voient en elle un type d'expérience marquée se détachant du profil de l'expérience commune » (Schaeffer, 2015, p. 11).

Elle est une modalité de base de l'expérience commune du monde : « L'expérience esthétique fait partie des modalités de base de l'expérience commune du monde et (qu') elle exploite le répertoire commun de nos ressources attentionnelles, émotives et hédoniques, mais en leur donnant une inflexion non seulement particulière, mais bien singulière » ; cette inflexion singulière est « la recombinaison de l'attention, de l'émotion et du plaisir » (Schaeffer, 2015, p. 12). Notons encore cette autre formulation : « *L'expérience esthétique résulte d'une inflexion et d'une combinaison spécifiques de notre présence au monde et à nous-mêmes* – l'attention accordée au monde, l'évaluation des événements qui y surviennent et nous affectent et notre façon de nous y sentir » (Schaeffer, 2015, p. 13).

Si donc on veut comprendre ce qui est en jeu – et c'est essentiel *aussi* sur le plan pédagogique – il est donc nécessaire de commencer par « la description de la phénoménologie de base de l'expérience esthétique comme expérience attentionnelle, émotive et hédonique » (Schaeffer, 2015, p. 13).

Si l'on s'attache à décrire le « vécu » de l'expérience esthétique ordinaire, elle se singularise tout particulièrement par « des effets de présence, de plénitude ou d'autocomplétude » (Schaeffer, 2015, p. 18). « Cette "étrangeté" est sa marque propre » ; elle « est intimement liée à ce qui constitue sans doute sa caractéristique la plus prégnante comparée à nos expériences communes, à savoir le fait qu'elle se présente, pour reprendre les termes de Laurent Jenny, comme « une forme totalisante et dense dont l'extrême concentration suscite une expansion infinie d'émotions et d'images » (Jenny, 2013, p. 24 ; Schaeffer, 2015, p. 13).

Toutefois, si la relation esthétique est spécifique, elle ne suppose pas une faculté « spéciale » : « On peut penser la relation esthétique comme un mode d'expérience spécifique, sans devoir soutenir qu'il existe des ressources cognitives ou affectives « spéciales », qui seraient propres à ce mode » (Schaeffer, 2015, p. 33).

L'expérience esthétique selon Marianne Massin

Les caractéristiques que retient Marianne Massin dans son ouvrage *Expérience esthétique et art contemporain* ne diffèrent guère de celles de Schaeffer, et elles sont présentes dans toute expérience esthétique, quel qu'en soit le support : Il s'agit d'une expérience (elle forme un *tout*). Il s'agit d'une expérience *singulière et unique*. Elle est centrée sur les *données sensibles*. Il s'agit d'une *expérience de plaisir*. Quoique singulière, il s'agit d'une expérience *ouverte sur l'autre, potentiellement partageable* avec tous.

L'auteure articule tout particulièrement la *singularité du sensible* et l'*attention spécifique* comme deux dimensions constitutives de l'expérience esthétique. Celle-ci est d'abord, écrit-elle expérience « d'une *singularité sensible*, elle met en œuvre une *qualité spécifique de l'attention*, elle oblige à une *intelligence du sensible*, elle engage un *processus dynamique* » (Massin, 2013, p. 35. Je souligne). Elle « opère toujours au cœur du sensible, par des voies sensorielles, dans la singularité extrême de ce qu'impose le médium et le matériau » (Massin, 2013, p. 36). Il s'agit bien sûr là plus spécifiquement de l'expérience esthétique avec des œuvres d'art, mais on peut tenir qu'elle est déjà là dans l'expérience ordinaire quand elle est *une* expérience : cette voiture des pompiers passant à toute allure qu'évoquait Dewey est bien une expérience sensorielle, visuelle et sonore, ce mouvement de couleur rouge rayant l'espace et dessinant pour l'oreille la trajectoire de sa sirène hurlante. Tout le travail d'un artiste, alors, sera de l'inscrire et de l'intensifier selon les possibilités et les contraintes du médium et du matériau qu'il utilise.

L'expérience esthétique contient, appelle, convoque l'intensification de l'attention sensorielle comme attention à la présence du sensible. « Contempler, écouter, humer, goûter sont des réponses actives à cette présence, elles visent aussi à l'épanouir » (Massin, 2013, p. 37). C'est vrai de « l'expérience esthétique au sens large », précise Marianne Massin, mais « elle est a fortiori requise dans l'expérience de l'art » (2013, p. 37). Arrêtons-nous un moment sur cette *intelligence du sensible* comme caractéristique de l'expérience du sensible. On a trop vite fait d'y voir une forme de l'intelligence, sous l'influence d'un engouement pédagogique pour le thème des intelligences multiples. La conséquence regrettable en est une forme d'instrumentation pédagogique de l'éducation artistique. Selon certains, elle serait une voie privilégiée pour aider l'accès aux concepts d'élèves ayant une forme d'intelligence plus concrète. Sans nécessairement entrer ici dans la discussion de cette conception, il convient de dire très clairement que l'intelligence du sensible dont parle Marianne Massin est tout autre chose : il y a bien une *intelligence interne à la relation sensible avec le monde que développe l'expérience esthétique, une intelligence du sensible dans le sensible*, et qui vaut comme telle, pour elle-même, en chacun.

Marianne Massin partage certains aspects centraux de la conception de Dewey, voyant dans l'expérience « la forme embryonnaire de l'art » (Dewey, 2010, p. 55). D'une part, rappelle-t-elle, reprenant Dewey sur ce point, l'expérience vraie « se détache du flux chaotique ou répétitif des vécus, en tant qu'unité rythmée de tensions et d'énergies qui s'accomplissent en une expérience ; de l'autre l'expérience devient esthétique quand elle épure et porte à son intensification ce processus dynamique des expériences ordinaires » (Massin, 2013, p. 27). Deux considérations importantes peuvent être ici conjointement soulignées.

D'une part, tout vécu n'est pas nécessairement *une expérience* ; et même l'essentiel du vécu reste pris dans un « flux chaotique et répétitif ». Seule l'expérience vraie, *une*, est déjà en elle-même une expérience esthétique : pédagogiquement, si l'on veut restaurer la continuité entre l'expérience ordinaire et le domaine de l'art, encore faut-il offrir aux élèves la possibilité de vivre (ou de se remémorer) une vraie expérience, une expérience *une*. Pour ma part, je crains que l'obsession de « l'exploitation pédagogique » chez l'enseignant n'aboutisse trop souvent, sous le motif certes louable d'en « tirer parti » en français ou en histoire, par exemple, à diluer l'unité et la singularité de l'expérience vécue avec l'artiste (et même simplement lors d'une visite au musée, si elle a constitué *une* expérience) dans le flux plus ou moins ordonné des vécus et du temps scolaires.

D'autre part – ne perdons pas de vue cette seconde considération – l'entrée dans une expérience esthétique spécifique suppose *l'intensification* de l'expérience ordinaire. En d'autres termes, si l'expérience ordinaire vraie est bien la forme embryonnaire de l'art, c'est l'intensification des caractéristiques de cette expérience qui ouvre le chemin de l'art. Marianne Massin en trouve une forte formulation tant sous la plume de John Dewey pour qui l'expérience esthétique proprement dite « nous crédite d'une vision renouvelée des circonstances et des exigences de l'expérience ordinaire » (Dewey, 2010, cité dans Massin, 2013, p. 27), que sous celle de Paul Valéry, pour qui, dans l'expérience esthétique, « la sensation et son attente sont en quelque manière réciproques, et se recherchent l'une l'autre indéfiniment » (Valéry, cité dans Massin, 2013, p. 27). Si l'on veut bien en tirer les conséquences sur le plan *pédagogique*, il me semble clair que la qualité de l'expérience dans laquelle un dispositif d'éducation artistique engage les élèves, tout particulièrement son intensité esthétique, est un facteur majeur.

L'expérience esthétique est centrée sur les *données sensibles*, et tout particulièrement sur *les capacités à les discriminer et à les apprécier*. Rappelant l'étymologie grecque du terme « esthétique » (issu de *aisthetikos*, « qui a la faculté de sentir », mais aussi « qui est perceptible et sensible »), Marianne Massin relève le double caractère, passif et actif, de toute expérience et notamment de l'expérience esthétique : « l'expérience éprouve celui qui la subit, écrit-elle ; elle mobilise aussi son action : on fait, on provoque une expérience ; menée selon un certain protocole, elle est une expérimentation » (2013, p. 21). Dans la culture européenne, comme on le sait, le terme « esthétique » n'est apparu qu'au 18^e siècle, sous la plume de Baumgarten, sous la forme du néologisme *Ästhetica* forgé par cet auteur. Il marque le déplacement de l'interrogation philosophique sur l'art, jusqu'alors centrée sur le Beau, vers le sujet lui-même et ses facultés quand il éprouve ce sentiment du beau. Selon Marianne Massin, ce déplacement

cristallise une quadruple inflexion : l'inflexion sur les *aistheta* (les données sensibles par opposition aux *noêta* données intelligibles), l'inflexion sur nos capacités à les discriminer et à les apprécier (le verbe grec *aisthanomai* signifie d'abord « percevoir » et, par extension, « s'apercevoir, comprendre »), l'inflexion sur le singulier, l'unique, l'inflexion enfin sur le plaisir qui en résulte (l'expérience esthétique au sens le plus habituel du terme) (2013, p. 23).

L'originalité de Marianne Massin est d'insister sur « l'amplitude sémantique » du terme expérience ; évitons donc de réduire. L'auteure commence par rappeler la richesse sémantique du mot latin, *experientia*, dont provient le français « expérience », attestée vers 1265 dans notre langue. *Experientia* signifie en effet à la fois *épreuve*, *essai*, *tentative*, et expérience acquise, soulignant du même coup l'épreuve par laquelle passe nécessairement le fait d'« avoir de l'expérience ». *Experientia* est en effet dérivé du verbe *experiri*, qui signifie « faire l'essai de ». Le verbe *periri*, étymologiquement, est lié aux mots grecs *peira* et *peras*, signifiant, respectivement « tenter, s'efforcer de », et « limite », « terme extrême ». Marianne Massin termine son rappel étymologique en notant que *periri* se rattache ainsi « à l'importante racine indoeuropéenne *per* (aller de l'avant, pénétrer dans) qu'on retrouve dans *periculum* (épreuve, risque) » (2013, p. 21). Elle conclut ce rappel en ces termes :

Le terme recèle de multiples virtualités. L'expérience est celle de l'expertise (*expertus*, « éprouvé » ou « qui a fait ses preuves », participe passé d'*experiri*) ou celle du possible péril (*per*) dans l'épreuve (*peira*) et la mise en jeu des limites (*peras*). Elle est à la fois une percée, un risque et un approfondissement (*peraô* indique qu'on passe à travers, qu'on avance). On ne doit pas réduire cette amplitude sémantique (2013, p. 21).

Percée, et *risque*, et *approfondissement*. Il me semble important d'insister sur cette conjonction complexe, y compris sur le plan pédagogique. S'agissant de l'expérience esthétique – mais cela vaut de toute expérience – cet accord qui n'est pas sans dissonance a le mérite de ne pas la réduire au seul « bien-être », de ne pas la tirer vers une interprétation exclusivement harmonieuse, pacifiée et pacifiante, jubilatoire, pour ne pas dire une technique de développement personnel...

L'artiste, vecteur de l'expérience esthétique

J'en viens à présent à l'idée qui pourrait être considérée comme le fil rouge de mon propos : si l'intervention de l'artiste, *en tant qu'artiste*, au sein de l'école et plus largement au sein de la communauté éducative, peut avoir une forte portée éducative, c'est avant tout dans la mesure où l'artiste se fait le vecteur de l'expérience esthétique. D'ailleurs, *la sensibilité esthétique* des enfants est pour nombre d'artistes s'engageant dans cette aventure une découverte et l'un des ressorts de leur engagement renouvelé. Chacun d'entre eux, en relation étroite avec sa propre démarche artistique et esthétique, découvre pour son propre compte ce dont témoignent, parmi d'autres, les récits d'enfance sur lesquels Jean-Marie Schaeffer attire notre attention : l'enfance comme le temps des expériences esthétiques intenses.

Démarche d'enfant, démarche d'artiste

Beaucoup d'artistes, notamment parmi les plasticiens, vont jusqu'à témoigner d'une proximité entre leur propre démarche et celle des enfants qu'ils découvrent. Voici, à titre d'exemple, ce que me déclarait un sculpteur, Vincent Prud'homme, jeune artiste en résidence dans une école maternelle lyonnaise : « Intervenir dans les écoles n'était nullement une difficulté. Mais j'y voyais un type d'énergie avec laquelle je me sentais en résonance. Il y avait dans cette démarche une légèreté, une spontanéité, dans le sens de mon travail. J'ai toujours recherché dans mon travail une certaine forme de légèreté ; d'ailleurs, tous les objets que j'ai pu produire étaient en balsa... Je trouve la même qualité de légèreté dans l'enfance et dans mon travail avec les enfants, un même type d'énergie ». Énergie, légèreté, spontanéité : ce qui frappe dans ce témoignage de l'artiste, c'est l'écho, la « résonance » qu'il perçoit entre ses propres choix esthétiques et artistiques en faveur de ce matériau, le balsa, et la tonalité générale dans laquelle les enfants reçoivent sa proposition artistique et l'expérience dans laquelle il les engage. Le terme « esthétique » peut ici s'entendre en ses deux sens, intimement mêlés : son sens spécia-

lisé, renvoyant à l'art, à sa pratique et à sa théorie, et son sens le plus large, bien inscrit dans son étymologie, *esthesis*, centré sur la sensation, la sensorialité.

Cette proximité de l'enfance selon l'artiste, on le conçoit aisément, n'est pas sans fortes conséquences éducatives. L'une des plus remarquables concerne la relation éducative. J'ai souvent observé cette scène dans les lieux où des artistes travaillent avec des enfants. Le comportement de Vincent Prud'Homme en donne une version assez exemplaire. Le plasticien a fourni aux enfants les matériaux plastiques qu'il affectionne tout particulièrement : bouts de carton, morceaux de ficelle, pièces de papier, etc. Les jeunes enfants, par petits groupes, parfois seuls, s'essaient à des assemblages. Le plasticien les observe, va et vient parmi eux. Il est debout. Mais voilà qu'il s'accroupit auprès d'un petit groupe. Une proposition plastique l'a interpellé *en tant qu'artiste*. Insistons et précisons : dans sa fonction, sa compétence et sa sensibilité d'artiste, et non pas dans la fonction d'un maître s'arrêtant sur un exercice d'élève « réussi », ou même échoué, et dont il est dépositaire de la norme. De même qu'un écrivain dans un atelier d'écriture peut être intéressé *en tant qu'écrivain* par la tournure d'une phrase, l'amorce d'un texte, d'une métaphore, le plasticien est interpellé par une proposition plastique. Une sorte de relation horizontale s'établit alors, inscrivant un instant le plasticien et l'enfant, l'écrivain et l'élève, dans une même « commune humanité » par-delà les différences de statuts. Il ne s'agit pas d'un « maître-camarade » se mettant à hauteur des enfants par conviction ou « stratégie » éducative. D'ailleurs, l'instant d'avant, il était debout, il se lève à nouveau, la verticalité succède à cette horizontalité permise par l'expérience esthétique partagée. Voilà la relation éducative revisitée, travaillée par une sorte de dialectique de l'horizontalité et de la verticalité, dès lors qu'elle se déploie sur le terrain de l'esthétique comme « sens commun ». Ajoutons qu'alors cette dialectique s'élargit au maître, à l'enseignant engagé dans l'aventure, l'inclut dans cette « commune humanité », dès lors que l'expérience esthétique et la démarche artistique sont pleinement partagées.

Une esthétique de la sensorialité. La première fois

Comme le rappellent tous les auteurs, à l'instar de Jean-Marie Schaeffer et de Marianne Massin, l'expérience esthétique (*esthesis*) est d'abord une expérience sensible. Mais toute expérience sensible n'est pas une expérience esthétique. De même, des « sensations fortes » ne constituent pas nécessairement, et même rarement, une véritable expérience esthétique. Son *intensité* elle-même est spécifique. Baudelaire déjà en trouvait le prototype dans le vécu enfantin, dans la fraîcheur des « matinales impressions » (1968, p. 551) propres selon lui à l'enfance. Dans les exemples qu'en donnait John Dewey, il me semble que nous ressentons aussitôt leur double et paradoxale caractéristique : une expérience esthétique est à la fois subite, elle est une sorte de commencement absolu, garde l'instantanéité de sa venue – mais elle est en même temps marquée de l'évidence de sa pérennité. Elle est une sorte d'oxymore. Cette voiture de pompier passant à toute allure qu'évoque John Dewey nous renvoie à la toute première apparition d'une voiture de pompier, les quelques mots de l'auteur suffisent à ranimer notre étonnement enfantin devant le premier surgissement de ce trait de couleur rouge vrombissant, tout en lui donnant une présence et une durée ineffaçables. Mieux encore : ces quelques mots donnent à cette « première fois » l'intensité et peut-être même l'existence qu'elle n'a jamais eue comme telle.

« La première fois ». Voilà une formule qui me semble être l'un de ces invariants propres à l'expérience esthétique. C'est aussi, on ne s'en étonnera pas, une formule qui vient souvent dans le propos de l'artiste quand il parle de son œuvre ou de son travail. Voici, par exemple, comment une chorégraphe s'adresse à ses danseurs et danseuses en répétition : « Maintenant, vous allez traverser la scène en marchant, en diagonale, mais essayez de marcher comme si vous marchiez pour la première fois. Chaque fois que vous faites un mouvement, faites-le comme si vous l'inventiez, comme si vous le créiez ; la moindre chose doit être une invention, même un simple pas, faites comme si c'était la première fois... ». La même chorégraphe, sur le fond, ne s'adresse pas

autrement aux élèves d'un collège (Kerlan, Carraud, Choquet et Langar, 2015) où elle est avec sa troupe en résidence. Pour ces collégiens aussi, ces pré-adolescents et ces adolescents, l'enjeu éducatif est le même : accéder à l'intensité sensorielle, émotive, de la « première fois ». Ce qui est par ailleurs tout à fait remarquable dans cette visée de l'artiste – et le propos d'une chorégraphe vaut pour toutes les autres formes d'art et de pratiques artistiques – c'est la façon dont la création artistique puise dans l'expérience esthétique la plus quotidienne et la plus banale, d'une certaine façon : celle de la marche, de la sensation de marcher. Dire qu'elle y puise ne suffit d'ailleurs pas : elle la recrée, la relance, la réinvente. C'est une bonne nouvelle : la première fois n'est pas seulement au début, elle peut naître « pour la première fois » bien après...

Un psychanalyste, Daniel Sibony, dans un ouvrage sobrement titré *Création*, et sous-titré : *Essai sur l'art contemporain*, souligne à sa façon ce thème de la « première fois » :

L'importance de la première fois, pour les artistes, écrit-il, c'est l'importance de produire *de la première fois*. (Comme s'il y avait eu *des premières fois* de Soleil, de Lune, d'entrée animale dans l'espace de la vie. Des premières fois de l'humain, en tant qu'homme et que femme, de leur coupure-lien comme première fois récurrente – dans la transmission de l'humain) (Sibony, 2005, p. 2013).

Produire de la première fois, *comme si* il y avait eu de la première fois : il ne s'agit pas de réminiscence, mais bien de faire exister « de la première fois » *hic et nunc*, aujourd'hui, maintenant, demain. Toute expérience esthétique a ce goût de la première fois.

Expérience esthétique et créativité. Un « mode créatif de perception »

L'expérience esthétique n'est pas l'apanage des artistes, et tout être humain en tant que tel adopte à un moment à un autre dans l'attitude la conduite spécifique qui fait de son expérience du monde une expérience esthétique. La conduite esthétique appartient au « profil de l'humain », comme le dit Jean-Marie Schaeffer. Il n'en reste pas moins, nous venons de le voir, que la conduite esthétique comporte une dimension relevant de la créativité : d'une façon qui n'est pas seulement métaphorique : si « marcher comme si on marchait pour la première fois » n'est pas nécessairement faire œuvre d'art, c'en est pas moins passer de la marche « passive », mécanique, fonctionnelle, à une marche voulue, vécue, investie, « habitée », recrée et non seulement « donnée ». Il y a, dans toute expérience esthétique, une façon de *regarder* le perçu, de *vivre* volontairement le vécu, qui bien sûr ne « crée » pas ce perçu et ce vécu *ex nihilo*, mais en change fondamentalement la couleur, la tonalité. Le monde existe autrement selon la façon dont nous le regardons, l'écoutons, le vivons, sur un mode passif ou sur un mode créatif. Certes, toute expérience esthétique ne débouche pas sur la création d'une œuvre d'art. Il n'en reste pas moins qu'il y a dans toute expérience esthétique une dimension de créativité dont l'importance éducative devrait s'imposer. Winnicott est parmi ces quelques auteurs qui aident à le comprendre. Dans son maître ouvrage, *Jeu et réalité*, le psychanalyste anglais invite à bien poser une distinction de la plus grande importance entre la création comme *production* d'objets (d'œuvres, tout particulièrement artistiques) et la créativité comme *manière d'être*. Il faut, dit-il, « envisager la créativité dans son acceptation la plus large, sans l'enfermer dans les limites d'une création réussie et reconnue » (Winnicott, 1975, p. 91). Tous ceux – et ils sont nombreux – qui se désolent de l'injonction implicite de production qui pèse sur l'éducation artistique à l'école – l'incontournable exposition de fin d'année – ne peuvent qu'apprécier la portée de cette distinction. D'autant que Winnicott ne s'en tient pas là. Il nous demande de considérer la créativité « comme la coloration de toute une attitude face à la réalité extérieure » : il s'agit avant tout, écrit-il,

d'un mode créatif de perception qui donne à l'individu le sentiment que la vie vaut la peine d'être vécue ; ce qui s'oppose à un tel mode de perception, c'est une relation de complaisance soumise envers la réalité extérieure : le monde et tous ses éléments sont alors reconnus mais seulement comme étant ce à quoi il faut s'ajuster et s'adapter. (1975, idem).

Oui, d'une certaine façon, il y a une manière de vivre le monde qui le (re)crée, une autre qui n'a d'autre perspective que de s'y adapter, de s'y ajuster. Malheureusement, la parole éducative dominante dans le monde occidental mondialisé sous la loi économique tient cet autre discours : le monde est donné tel qu'il est, tu ne peux le changer, c'est à toi de changer et de t'adapter, c'est comme cela. Il s'agit d'un discours qui littéralement ferme la porte des possibles, et dont les conséquences à terme risquent d'être particulièrement désastreuses. Pour le psychanalyste Winnicott, « une relation de complaisance soumise envers la réalité extérieure » est une forme de la maladie psychique, ou au moins son antichambre, et seule cette attitude créatrice ou créative qu'il qualifie de façon très claire comme « mode créatif de perception », parce qu'elle est accès à la valeur des choses, protège du nihilisme.

La portée éducative générale d'une éducation esthétique – et pas seulement artistique – c'est-à-dire d'une éducation qui permette à chacun de vivre et de développer cette créativité comme attitude, comme *mode de créatif de perception* – dépasse de beaucoup la seule question de la place de l'art dans les curricula.

Petites et grandes scènes de l'expérience esthétique

Cette expérience, répétons-le, n'est pas réductible à la seule expérience de la rencontre avec les œuvres d'art. Il y a là, d'ailleurs, l'une des illusions pédagogiques les plus tenaces et les plus décevantes : non, la rencontre avec les œuvres d'art n'est pas nécessairement pour les élèves la meilleure voie d'accès à une expérience esthétique raffinée, il arrive même bien souvent qu'elle en soit ou en devienne un solide obstacle. Si tant d'élèves demeurent « indifférents » (dans le meilleur des cas) aux œuvres qu'on leur présente lors de la visite au musée, ma conviction est que cette situation incombe à l'absence d'une *expérience esthétique initiale* qui établisse une forme de continuité entre leur propre vie et ces toiles qui se déploient sur les cimaises. Il m'est arrivé de le dire de façon un peu vive avec ce slogan : *avant le musée, la forêt* (Kerlan, 2017). Une façon de rappeler que s'il y a des toiles dans les musées, c'est d'abord parce que des hommes et des femmes ont d'abord vécu une certaine expérience dans leur relation au monde. Faire l'impasse sur cette primauté de l'expérience esthétique, c'est se condamner à s'en tenir à une porte d'entrée très réductrice dans le champ de la création, une entrée d'ordre intellectuel, qu'elle puise à la seule histoire de l'art ou à la grammaire des images, par exemple, à tout le moins une entrée qui pourrait bien passer à côté de la dimension de l'art la mieux partagée. Je ne dis pas que ces savoirs-là sont inutiles et qu'on devrait se contenter de « faire vivre des expériences » ! Bien sûr une vision naturaliste serait absurde, qui « attendrait » le murissement d'une hypothétique expérience esthétique avant d'ouvrir aux enfants les portes des musées, des salles de spectacles et de concerts. Mais les deux peuvent être menés de front, dans une relation dialectique, où la part de l'un et de l'autre selon l'âge s'articulent différemment.

Il me paraît surtout important de concevoir l'éducation esthétique de façon élargie. Pour mieux me faire comprendre, j'emprunterai un exemple à une situation proposée à des élèves de fin de collège dans un établissement de Montpellier (Kerlan, Carraud, Choquet et Langar, 2015). Il s'agissait d'une expérience de création radiophonique. Il n'est pas habituel de considérer une émission de radio sous l'angle de *l'éducation esthétique* ; au mieux la rangerait-on sous la rubrique « éducation culturelle ». Et pourtant, dans cette situation, ces jeunes adolescents ont été pris dans une expérience où sont éminemment présentes les principales caractéristiques de l'expérience esthétique telle que nous l'avons abordée.

Pour expliciter au minimum cette situation, il me suffira de dire que cette classe de collège a d'abord travaillé, en amont de l'émission radiophonique en direct, avec les acteurs professionnels d'une compagnie théâtrale, une série de textes : les écrivant, les lisant, les reprenant, plusieurs semaines au cours du demi-semestre qui précédait l'émission. Le jour J, l'observation des groupes d'élèves rassemblés en cercle autour de la table d'enregistrement du studio, casques sur la tête, microphones ouverts, la grande vitre et la lumière clignotante les séparant de leurs enseignants et marquant l'imminence du direct, chaque groupe à son tour, montrait sans le moindre doute comment les traits les plus spécifiques de l'expérience esthétique étaient bien présents. Non seulement il s'agissait, littéralement, de la « première fois », mais on avait affaire à des élèves qui prenaient pleinement conscience, « pour la première fois », de la dimension sensorielle d'une émission de radio. Les propos qu'ils tenaient en se souvenant de ce moment que tous considéraient comme l'un des principaux temps forts de leur année scolaire dans la classe artistique expérimentale confortaient ce que l'observation permettait de pressentir : leur sensibilité à l'intimité de la voix personnelle, voix intérieure mais tournée vers l'autre, les autres, à la diversité des timbres, aux rythmes des phrases, et même au grain des voix. Ils confortaient également la dimension collective, partagée, partageable de cette expérience esthétique là : la nécessité d'être attentif à l'autre, à l'écoute de cet autre tout près et dont il allait falloir prendre le relais comme on reçoit à la course le témoin, dans une riche relation faite à la fois d'accompagnement, d'aide, de dépendance collaborative, toute chose dont est tributaire « l'unité » de l'expérience partagée, de l'expérience collective comme une, comme expérience à accomplir, à mener à son terme unique qui la qualifie comme telle. Une expérience esthétique, donc, et qui touchait de très près à l'expérience de la création, dès lors que les élèves avaient la conscience, même diffuse, de l'auditeur potentiel, du récepteur donc, de cet autre potentiel sans lequel aucune œuvre ne peut commencer à exister. C'était bien le sens d'un propos que tenait l'une des élèves, Amal : « Maintenant quand j'écoute la radio, j'ai l'impression que c'est normal, je ne fais même pas attention, mais quand on a peur de se tromper, ça fait bizarre de se dire qu'il y a du monde qui écoute, et toi tu sais pas qui t'écoute, ça peut être quelqu'un qui tombe par hasard sur l'émission, ça j'aime bien ».

La conduite esthétique, conduite anthropologique

Pour aller plus loin dans l'analyse, il convient de franchir un dernier pas, qu'appelle d'ailleurs ce qui précède : prendre pleinement au sérieux *la conduite esthétique* comme *conduite anthropologique*. Et en mesurer les conséquences pédagogiques, éducatives.

Une dimension de notre humanité

Aucune pédagogie digne de ce nom, consciente de sa responsabilité éducative, ne peut se passer d'un fondement anthropologique, d'une anthropologie philosophique. L'éducation artistique et l'enseignement des arts ne prennent leur pleine signification que rapportés à l'art comme *activité propre de l'homme en tant qu'homme*. Comme l'écrivait John Dewey,

une philosophie de l'art est stérile, si elle ne nous rend pas conscients de la fonction de l'art par rapport à d'autres modes d'expérience, si elle ne nous montre pas pourquoi cette fonction est réalisée de façon si insuffisante, et si elle ne nous suggère pas les conditions qui permettraient que cette fonction soit remplie avec succès. (2010, p. 43)

J'ai déjà cité cette phrase, je la reprends ici parce qu'elle mérite être relue à la lumière de ce qui précède. Pourquoi, en effet, l'art a-t-il encore la part du pauvre dans les programmes éducatifs ? Et comment y remédier ? Le problème, suggère Dewey, est d'abord d'ordre philosophique, anthropologique : la conscience de la fonction *anthropologique* de l'art fait encore largement défaut. Pour le dire autrement : *Homo Aestheticus* reste méconnu. La philosophie de John Dewey présente alors l'immense intérêt de donner à la pédagogie de l'art son fondement et sa dynamique anthropologiques : il s'agit de hisser *Homo Aestheticus* à la hauteur de *Homo Sapiens* et de *Homo Faber* ; c'est à ce titre qu'elle peut revendiquer la conduite esthétique comme dimension fondamentale de notre humanité, aussi fondamentale que la conduite spécifiquement cognitive.

C'est donc du côté de l'anthropologie, autant dans l'anthropologie philosophique que dans l'anthropologie de l'art et de la culture, qu'on trouvera les caractéristiques les plus profondes de la conduite esthétique comme de la conduite proprement artistique. Et quand on s'engage sur ce chemin, on découvre qu'il s'agit aussi d'une voie royale pour tenter de comprendre la portée éducative de l'art contemporain.

Pour ma part et depuis une bonne vingtaine d'années, je reviens régulièrement à la lecture d'un ouvrage du philosophe Hans Georg Gadamer (1992), intitulé, dans sa traduction française, *Actualité du beau*. Dans la première partie de cet ouvrage, le philosophe s'inquiète du fossé qui sépare souvent le public de l'art d'aujourd'hui. Il se donne pour tâche d'en comprendre les raisons et de réfléchir aux moyens d'y remédier. Comment faire ? En revenant, estime-t-il, aux *fondements anthropologiques de l'art et de l'expérience esthétique*, aux invariants anthropologiques de la conduite esthétique et de la création artistique. Tout art selon lui, et l'art contemporain tout particulièrement, plonge ses racines dans des pratiques qui sont au cœur et au fondement de toute société humaine. Gadamer les trouve dans *le jeu*, dans *le symbole*, dans *la fête* ou *cérémonie*, entendus au sens anthropologique de ces termes. Toute société humaine, en effet, s'y enracine et s'y régénère. Le philosophe entreprend alors de nous montrer que ce sont bien les invariants constitutifs de la conduite esthétique et de la pratique artistique. Sa réflexion n'a pas de visée explicitement pédagogique. Sa portée éducative n'en est que plus remarquable : *le jeu*, *le symbole*, *la cérémonie* ne sont-ils pas aussi des « propres » de l'enfance ? Je crois même pouvoir affirmer qu'ils sont toujours présents, mobilisés là où l'artiste intervient auprès des enfants comme auprès d'autres « publics » – et plus largement dans toutes les situations où un artiste s'engage dans une démarche de création partagée. Et c'est vrai de toute forme d'art : ce trépied que constitue la conjonction du jeu, du symbole et de la cérémonie concerne tout autant le monde sonore que celui de la perception visuelle et du sentiment de l'espace, tout autant celui de l'espace intérieur de l'écriture que celui du corps habité. S'il en est ainsi, c'est bien sûr parce que ces trois invariants sont au cœur de la conduite esthétique.

On sait l'importance qu'accorde l'art contemporain à l'interaction du spectateur avec l'œuvre, et plus largement la part du jeu que l'art moderne a introduite tant dans la création que dans la réception de l'art. Gadamer nous ramène à une analyse philosophique du jeu qui rattache ce trait de l'art d'aujourd'hui à ses racines anthropologiques, en lui donnant une portée et une signification qui échappent à la connotation simplement « plaisante », divertissante », qu'a souvent la notion de jeu. Il nous montre que le jeu est au cœur de l'élan créatif. Le jeu, explique-t-il, est le mouvement même de la vie, « la caractéristique fondamentale du vivant tout court » (Gadamer, 1992, p. 44). Plus précisément, il a la signification d'un *excédent* élémentaire, une représentation de soi de l'être vivant, que se donne l'être vivant quand il « déborde » de vie. Nous sommes encore ici à l'origine, au commencement. L'excédent de vie appelle la représentation. Même le « mouvement des vagues » donne déjà cette leçon, dit Gadamer. Et réciproquement : la représentation constitue en tant que telle un gain d'être, un surcroît d'être. C'est là le miracle de l'œuvre d'art. C'est déjà ce que nous apprend l'observation du jeu de l'enfant. Il y a dans tout jeu un *spectacle* tel que l'observateur en est un *participant potentiel*. Je deviens mon propre spectateur en jouant, s'il y a vraiment jeu. Le jeu est un *agir communicatif*, dit Gadamer. De même, l'art contemporain conçoit l'œuvre d'art en sorte qu'elle inclut le spectateur dans sa définition même. L'interactivité lui est consubstantielle. Nous trouvons ainsi réunis, dans le jeu, deux traits essentiels de l'expérience esthétique : une forme de plénitude absorbée (un surcroît de vie), un horizon de partage et de communication. Observez un jeune enfant en train de peindre : vous y trouver presque toujours ces deux traits. Mais n'en dirait-on pas du jeu de l'enfant avec les sons ? Même l'enfant occupé à ses gammes et exercices doit bien être un peu dans ce jeu là pour persévérer et progresser...

L'art, le symbole, la reconnaissance

L'art est le domaine des formes symboliques, qu'elles soient bâties de mots ou de pierres, de couleurs ou de sons. Chacun accordera qu'une œuvre ne vaut pas seulement par ce qu'elle convoque, mais par la façon dont elle le convoque, dont elle agence les couleurs, les mots, les sons pour le convoquer. Mais, selon Gadamer, pour comprendre pleinement la dimension anthropologique en jeu dans le symbolique artistique, une simple explication d'ordre sémiologique ne suffit pas. Qu'est-ce qu'un symbole ? Pour bien le comprendre, on en rappellera la signification originelle. Avant d'être ce signe associant un signifié et un signifiant, comme la linguistique nous l'a appris, le symbole, *symbolon*, était un moyen de *reconnaissance* en usage dans la Grèce ancienne, renvoyant à une tradition d'hospitalité. Lorsque l'on recevait ou était reçu, il était de tradition, avant que les hôtes ne se quittent, de briser en deux une poterie : le tesson de l'hospitalité grecque, dont chacun des hôtes, celui qui recevait et celui qui était reçu, prenait possession de la moitié. Ce tesson rompu de l'hospitalité assurait et engageait chacun des hôtes dans la réciprocité des lois de l'hospitalité : si, un jour, même lointain, quelqu'un, quel qu'il soit, muni de sa moitié de tesson, se présentait à la porte de celui qui détenait l'autre moitié, alors l'hospitalité devait lui être rendue. Bien sûr, ces deux parts réunies pour reconstituer le tout et du coup rappeler, « signifier » l'engagement de réciprocité se retrouvent dans notre distinction signifiant/signifié. Chaque partie du tesson rompu appelle l'autre et « contient », désigne l'autre pour reconstituer la totalité initiale.

L'analyse de Gadamer commence en ce point. En quoi, dans le prolongement de cette signification originelle, le symbole peut-il être considéré comme un invariant anthropologique de l'art et de l'esthétique ? En ceci, explique Gadamer, que l'expérience esthétique, l'expérience du beau, est très précisément l'expérience d'un symbolique de cet ordre. Toute œuvre d'art, toute expérience esthétique est la partie d'un tout qui la déborde, qu'elle convoque et qui la complète. L'œuvre vaut pour ce qu'elle convoque, comme expérience d'une totalité

jamais présente mais pressentie grâce à l'œuvre. La *Terrasse de café la nuit* (1888), de Van Gogh, par exemple, pour celui qui regarde l'œuvre aujourd'hui n'est pas seulement cette image d'une terrasse d'Arles ce soir-là, en pleine lumière électrique rendue par une vaste plage de couleur jaune sous un ciel étoilé, elle est aussi toutes les autres terrasses, toutes les nuits de Arles, et bien plus encore. Tout homme est pour ainsi dire le fragment d'un tout. Et avant même l'œuvre, dans toute expérience esthétique, et, on peut du moins le supposer, dans l'expérience de Van Gogh cristallisée dans ce tableau, il y a plus que l'expérience de *cela*, il y a toutes les autres expériences auxquelles renvoie ce *cela*, et qui lui donne précisément sa valeur esthétique : il y a le pressentiment d'une totalité de cet ordre. Même « le plaisir que ressent la ménagère en s'occupant de ses plantes, la concentration dont fait preuve son mari en entretenant le carré de gazon devant la maison, l'enthousiasme avec lequel l'homme assis auprès du feu tisonne le bois qui brûle dans l'âtre et regarde les charbons de bois qui se désagrègent », oui même ces expériences, ordinaires mais accomplies, dans lesquelles John Dewey nous invite à voir le prototype de l'expérience esthétique ont ce caractère symbolique d'une partie convoquant le tout. Quelque chose dans ces expériences renvoie à l'horizon d'une totalité, d'un accomplissement, d'un monde complet. Et loin que l'enfance soit étrangère à ce sens du symbolique, elle en est au contraire l'un des hauts lieux.

Il nous arrive à tous, parfois, de vouloir conserver quelque chose d'une journée exceptionnelle, d'une rencontre exceptionnelle, d'une expérience qui nous comblait : presque toujours en vain. Si, par exemple, nous cueillons quelques brins des herbes de la prairie où nous nous sommes tenus, si nous ramassons et emportons un galet de la rivière, prenons la photographie de l'arbre où nous nous étions abrités, bien vite nous savons que ce « prélèvement » non seulement n'est qu'une maigre partie de notre expérience, mais surtout qu'il échoue à « convoquer » le tout de l'expérience pourtant encore là dans le souvenir que j'en ai.

J'ai ici beaucoup insisté sur l'aspect *personnel* de l'expérience esthétique comme totalité. Mais la notion de symbole, dans son origine et selon la tradition d'hospitalité à laquelle elle est liée, invite tout autant à considérer sa dimension *collective*. De même que le tesson de l'hospitalité restitué dans son intégralité réunit les hôtes au-delà même des générations, l'expérience esthétique *fait société*, réunit tous ceux qui la partagent en une même communauté, et même, potentiellement, en appelle à cette communauté. C'est une dimension de l'esthétique que la philosophie du jugement de goût chez Kant a particulièrement mise en lumière : dire « ceci est beau », implicitement, c'est dire que ce **ceci**, œuvre ou paysage, devrait faire naître en chacun le sentiment qu'il fait naître en moi. L'exemple de la création radiophonique que j'évoquai ci-dessus me semble être une très parlante illustration de cette communauté propre à l'expérience esthétique partagée.

La cérémonie et l'expérience du temps

Venons enfin au dernier invariant de l'expérience esthétique : la fête, la cérémonie. Les traducteurs de Gadamer emploient plutôt le terme « fête ». Il s'agit de la fête au sens anthropologique, telle qu'elle est présente dans toutes les sociétés humaines. La connotation « festive » du terme dans le français ordinaire peut troubler, et je lui préfère donc celui de « cérémonie ». En quoi *la cérémonie* peut-elle être regardée comme un invariant anthropologique de l'expérience esthétique ? Pour comprendre ce que veut dire ici Gadamer, pensons par exemple au silence et au genre de distance que suppose le Musée, à la frontière proprement invisible que tracent un rond de lumière, le cercle d'une piste, le rideau de scène, même absent, d'un théâtre. Le silence qui précède la musique, comme celui qui la suit, peuvent également être évoqués... Le théâtre de Peter Brook met cela à nu, très simplement : la cérémonie du théâtre. L'enfant, très jeune, très tôt, peut sentir cela, peut sentir qu'au-delà commencent un autre monde, une autre expérience, une expérience autre, plus justement. Comme s'il percevait une frontière invisible, délimitant un ici et un là-bas. Quelque chose assurément qui réclame de

nous, et dans le meilleur des cas induit en nous, une attitude, une attention différente au monde. Telle est précisément l'attitude esthétique, *l'attention* esthétique.

L'expérience de l'art comme l'expérience esthétique relèvent d'une expérience temporelle spécifique. Ce qu'écrit Gadamer à ce sujet pourrait aider à comprendre l'un des vecteurs essentiels de l'efficacité éducative de l'art : « L'essence de l'expérience du temps propre à l'art consiste en ce qu'elle nous apprend à nous attarder » (1992, p. 74). Apprendre à s'attarder : c'est exactement le pouvoir qu'Hannah Arendt prêtait aux objets culturels. N'est-ce pas, plus que jamais, un apprentissage essentiel, fondateur ?

J'ai souvent eu l'occasion d'observer le travail des artistes avec des enfants. Je crois pouvoir généraliser en avançant que dans la plupart des cas, lorsqu'il se passe vraiment quelque chose, l'intervention de l'artiste tourne autour de ces trois axes : le jeu, le symbole, la cérémonie.

Conclusion : Expérience esthétique, ou expérience artistique

Au cours de mon propos, il m'est arrivé, à plusieurs reprises certainement, je dois le confesser, d'hésiter entre « expérience esthétique » et « expérience esthétique spécifique », la seconde expression renvoyant à l'expérience esthétique quand elle procède de la rencontre avec les œuvres d'art, et même entre « expérience esthétique » et « expérience artistique », et peut-être même d'employer la première expression là où d'autres auraient préféré utiliser la seconde.

Faut-il donc mieux distinguer « l'artistique » et « l'esthétique » ? Et faut-il s'en tenir à cette distinction rigoureuse ? À cette interrogation légitime, pour conclure, je proposerai d'apporter – ou plus justement d'esquisser – deux réponses. L'une d'ordre général, l'autre spécifique.

Pour ce qui concerne l'aspect le plus général, je ne crois pas beaucoup à la fécondité de ce procédé d'école qui voudrait que toute réflexion commence par la définition précise des termes en jeu. Non, dans l'ordre de la réflexion, tout ne commence pas par une définition. Auguste Comte, dont on ne saurait mettre en doute la volonté de rigueur scientifique, s'amusait lui-même de cette croyance et de cette manie toute scolaire en les qualifiant de « dogmatisme puéril ». Bien définir, ou au moins autant que faire se peut, les termes dont on use dans une réflexion, est certes de saine méthode ; mais croire qu'on en aura fini avec un problème en commençant par « dé-finir » les termes qui portent ce problème comme leur *symptôme* est bien une illusion dogmatique.

De façon spécifique, cette fois, donc en considérant que la difficulté à trancher clairement sur notre sujet est un symptôme du problème et qu'elle ne peut être levée dans une définition préliminaire, je commencerai par noter que les principaux auteurs sur lesquels je me suis appuyé tout à la fois n'échappent pas au glissement d'un terme à l'autre, de l'esthétique à l'artistique, et réciproquement, et affirment la nécessité de circonscrire le champ de l'esthétique comme tel. Jean-Marie Schaeffer tout autant que Marianne Massin, pour m'en tenir à ces deux cas, jugent absolument nécessaire de distinguer l'esthétique de l'artistique, mais font de l'expérience esthétique un préalable à l'expérience des œuvres. Jean-Marie Schaeffer l'écrit expressément : non seulement « l'expérience esthétique est un fait anthropologique ancré dans la vie vécue », mais l'expérience des œuvres d'art elle-même « présuppose » l'expérience esthétique (2015, p. 25). Ce fait anthropologique, je l'ai dit, est d'une grande portée éducative, et devrait être l'un des principaux fondements de l'éducation artistique. Mais cela ne signifie nullement, pour l'auteur, que ce fait effacerait la différence entre l'art et la vie, et que la vie serait en elle-même une œuvre d'art. Cette confusion, selon lui, relève d'une confusion sur la notion d'expérience

elle-même, assimilée au simple vécu subjectif. Et ce serait assurément une grave erreur éducative que de s'en tenir à cette assimilation. Jean-Marie Schaeffer met donc en garde contre la tentation de superposer tout simplement l'œuvre d'art et l'expérience esthétique, ou de réduire « la valeur des œuvres d'art (...) à leur « valeur » esthétique » (2015, p. 25). Mais, en revanche, il y a bien *une antériorité de l'expérience esthétique* sans laquelle il n'y aurait ni œuvre, ni expérience de l'œuvre : « quelle que soit la raison pour laquelle nous valorisons une œuvre d'art, si l'accès à cette œuvre nécessite que nous fassions l'expérience de l'œuvre – que nous la lisions, la voyions, l'écoutions, etc. – alors elle présuppose une activation de cette modalité d'attention spécifique qu'est l'expérience esthétique » (Schaeffer, 2015, p. 25). Ici, chaque mot compte : il y a bien une spécificité de l'expérience de l'œuvre qui n'est pas réductible à l'expérience esthétique, mais seule l'activation de cette modalité spécifique d'être en relation avec le monde – d'être attentif au monde – qu'est l'expérience esthétique en ouvre la voie. Là encore, si l'on veut bien en prendre acte, la leçon éducative est forte. Elle fait de l'éducation esthétique, sinon un préalable, au moins une clé et une dimension constitutive de l'éducation artistique comme rencontre avec les œuvres. Comme l'écrit encore Jean-Marie Schaeffer, « si l'expérience esthétique est une expérience de la vie commune, alors les œuvres d'art, lorsqu'elles opèrent esthétiquement, s'inscrivent-elles aussi dans cette vie commune » (2015, p. 13). L'auteur annonce son projet en ouverture de son ouvrage dans des termes qui définissent pour moi ce que devrait être notre tâche sur le plan de la philosophie éducative en matière d'éducation artistique : comprendre non pas « l'expérience des œuvres d'art dans sa (leur) spécificité, mais l'expérience esthétique dans son caractère génétique, c'est-à-dire indépendamment de son objet » (Schaeffer, 2015, p. 12). Et il est si conscient de la différence nécessaire entre l'esthétique et l'artistique qu'il pose d'emblée la limite de son sujet : « Ce livre s'arrête au seuil de la question de l'art, qui est éminemment plus complexe et difficile que celle de l'expérience esthétique » (Schaeffer, 2015, p. 12).

De son côté, Marianne Massin relève « une équivoque dans la notion d'expérience esthétique » (2013, p. 28), imputable à l'assimilation courante faite dans le langage ordinaire entre les deux qualificatifs, « esthétique » et « artistique ». Assimilation contestable, et que dément un fait d'observation aisée : « On peut n'avoir aucune expérience esthétique devant telle ou telle œuvre d'art et en éprouver devant ce qui ne relève pas de l'art » (Massin, 2013, p. 28). Ce fait d'observation courant me semble d'ailleurs être l'une des croix que l'enseignant porte à un moment où à un autre, tant les élèves sont prompts à faire état de leur indifférence face à l'œuvre « enseignée », et à lui opposer d'autres œuvres et d'autres pratiques autrement « décoiffantes » ! Sans compter qu'une part de l'art contemporain lui-même s'ingénie à « décevoir » l'attente esthétique, et que, sur le plan historique et culturel, « l'expérience esthétique ne convient qu'à une part relativement restreinte » (Massin, 2013, p. 28) des œuvres rassemblées par les musées. Néanmoins, cette auteure estime nécessaire de persister, et je suis convaincu que notre responsabilité éducative ne peut que nous conduire à lui donner raison : quoi qu'il en soit, écrit-elle, « on plaide pour une continuité entre les domaines (naturel et artefactuel) et les régimes d'attention (esthésique, esthétique, artistique) » (Massin, 2013, p. 30). Oui, plus que jamais, sur le plan philosophique comme sur le plan éducatif, nous devons faire fond sur la continuité entre l'expérience ordinaire dans son authenticité d'expérience, l'expérience esthétique issue de la rencontre avec les objets, les êtres, les personnes, les spectacles qui peuplent notre monde, et l'expérience des œuvres d'art. Même les œuvres d'art attachées à décevoir l'attente esthétique argumentent en ce sens : pour les apprécier dans leur dimension proprement « déceptive », encore faut-il savoir en quoi elles sont déceptives. Elles ne résument d'ailleurs pas à elles seules l'art d'aujourd'hui. Comme l'indique son titre, c'est à l'inverse le renouvellement de l'expérience esthétique que promet tout un pan de l'art contemporain qui est à l'origine de l'ouvrage de Marianne Massin. L'auteure se réfère tout particulièrement aux œuvres de Victor Burgin, de Christian Boltanski, de Micha Ulman, de Rachel Whiteread, de Claudio Parmiggiani, de Ann Veronica Janssens, et de Nan Goldin.

Quoi qu'il en soit, je conclurai en revenant à la dimension *politique* de l'expérience esthétique, à sa signification dans le processus de démocratisation culturelle. En posant tout simplement cette question : et si la véritable clé de la démocratisation *était moins le taux de fréquentation des musées, des salles de concert*, que l'accès du plus grand nombre à l'expérience esthétique, à une vraie expérience esthétique ? Et si cette troisième phase de la démocratisation était nécessaire à l'accomplissement des deux autres ? Et si l'on (re)pensait l'éducation artistique à partir de là ?

Encore faudrait-il s'entendre sur ce que signifie « démocratie » et « démocratiser ». Joëlle Zask, lectrice, traductrice et interprète convaincue de la pensée de John Dewey – tout à la fois penseur de la démocratie et de l'éducation, que sa réflexion lie indissociablement, et penseur de l'art « comme expérience », nous l'avons abondamment rappelé – Joëlle Zask, donc, propose une définition de la démocratie inspirée de Dewey qui permet de mieux mesurer la portée politique d'une éducation esthétique de l'humanité, comme le voulait Schiller :

« Démocratiser », écrit-elle, ne signifie pas mettre un même bien à la disposition d'un nombre croissant de gens. Cela signifie veiller à la distribution sociale des biens de sorte que l'individualité de chacun soit respectée et encouragée. Une société démocratique est une société dans laquelle chaque personne peut bénéficier des ressources qui progressivement la constituent comme personne, de la naissance à la mort, et même dans la mémoire de ceux qui lui survivent. Or c'est précisément cette conviction que les enseignements artistiques ont fait leur (2003, p. 68).

En ce sens, oui, l'accès à l'expérience esthétique, l'éducation esthétique de tous comme le voulait déjà Schiller, sont bien des enjeux pleinement démocratiques.

Bibliographie

- Agamben, G. (2000). *Enfance et histoire*. Paris : Payot et Rivages.
- Baudelaire, C. (1968). Le peintre de la vie moderne. In *Œuvres complètes*. Paris : Seuil.
- Benjamin, W. (2000). Expérience et pauvreté. *Œuvres* (tome II). Paris : Gallimard.
- Damasio, A. R. (1995). *L'erreur de Descartes : la raison des émotions*. Paris : Odile Jacob.
- Dewey, J. (2010). *L'art comme expérience* (trad. française). Paris : Gallimard.
- Fabre, M. (2015). *Éducation et Humanisme. Lecture de John Dewey*, Paris : Vrin.
- Gadamer, H. G. (1992). *L'Actualité du beau* (trad. française). Aix-en-Provence : Éditions Alinéa.
- Jackson, P. W. (1998). *John Dewey and the lessons of art*. New Haven and London : Yale University Press.
- Jenny, L. (2013). *La vie esthétique*. Lagrasse : Verdier.
- Kerlan, A. (2004). *L'art pour éduquer ? La tentation esthétique. Contribution philosophique à l'étude d'un paradigme*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Kerlan, A., Carraud, F., Choquet, C., Langar, S. (2015). *Un collège saisi par les arts. Essai sur une expérimentation de classe artistique*. Toulouse : Éditions de l'Attribut.
- Kerlan, A. (2017). Avant le musée, la forêt. *Culture & Démocratie*, (44). Repéré à http://www.cultureetdemocratie.be/documents/Productions/Analyses/2017/Analyse_2017_16_Kerlan.pdf
- Massin, M. (2013). *Expérience esthétique et art contemporain*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Schiller, L. V., (1992). *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*. Paris : Aubier (traduction française Robert Leroux).
- Schaeffer, J.-M. (2000). *Adieu à l'esthétique*. Paris : PUF.
- Schaeffer, J.-M. (2015). *L'expérience esthétique*. Paris : Gallimard.
- Sibony, D. (2005). *Création. Essai sur l'art contemporain*. Paris : Seuil.
- Valéry, P. L'infini esthétique. *Œuvres* (tome II). Paris : Gallimard.
- Winnicott, D. W. (1975). *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard (traduction française).
- Zask, J. (2003). *Art et démocratie. Les peuples de l'art*. Paris : PUF.